



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

KELMA JOSILÂNDIA DE FRANÇA SANTOS

A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO

Campina Grande, novembro/2011.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO

KELMA JOSILÂNDIA DE FRANÇA SANTOS

Campina Grande, novembro/2011.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL – UEPB

S237e

Santos, Kelma Josilandia de França.

A escola e o desenvolvimento sócio-afetivo
[manuscrito]./ Kelma Josilandia de França Santos. – 2011.
31f.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de
Educação, 2011.

“Orientação: Profa. Ma. Normana Natalia Ribeiro dos
Passos, Departamento de Educação”.

1. Educação escolar. 2. Socialização. 3. Afetividade. I.
Título.

21. CDD 370

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO

KELMA JOSILÂNDIA DE FRANÇA SANTOS

Trabalho de conclusão do curso de graduação,
sob a orientação da Profª Normana Natália
Ribeiro dos Passos, apresentado como pré-
requisito para obtenção do grau de Licenciada
em Pedagogia.

Normana Natália Ribeiro dos Passos

Normana Natália Ribeiro dos Passos
Orientadora

Maria de Lourdes Cirne Diniz

Maria de Lourdes Cirne Diniz
Examinadora

Maria das Graças Barros

Maria das Graças Barros
Examinadora

Campina Grande, novembro/2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tornar possível o cumprimento de mais essa trajetória em minha vida.

A minha família, pelo apoio irrestrito nos momentos necessários.

À Professora Normana Passos, pelos ensinamentos e orientação, que ajudaram na construção deste trabalho.

Aos demais membros da Banca Examinadora, por se disporem a participar da apresentação e avaliação do nosso texto.

A todo corpo docente do Curso de Pedagogia, cujos ensinamentos ao longo do curso foram de fundamental importância para o desenvolvimento deste tema.

Aos funcionários da coordenação do curso e do Departamento de Educação, pela presteza com que sempre se dispuseram a nos ajudar, na prestação de seus serviços.

A todos os colegas do curso, com quem interagimos e trocamos conhecimentos e experiências, durante a graduação.

DEDICATÓRIA

Às crianças e professores que habitam as salas de aula de nossas escolas, para quem os laços afetivos são imprescindíveis ao desenvolvimento de suas potencialidades, assim como, a sua compreensão de mundo.

Devemos potencializar na vida das crianças valores positivos como: *dar, ajudar e compartilhar*. Devemos ensinar os meninos e meninas a brincar juntos, estar juntos, como deveriam fazer na vida adulta. E deveríamos também, ensinar as crianças a compartilhar não só esforços, objetivos e meios materiais, mas o mais importante: *sentimentos, amor e paz* (ALMEIDA, 2010: p. 11).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. Algumas concepções sobre desenvolvimento sócio-afetivo	12
1.1 Das concepções de Rosseau sobre a infância à teoria desenvolvimentista de Jean Piaget	12
1.2 Vigotsky e a concepção de afetividade como produto das relações histórico-sociais	13
1.3 Henri Wallon: outra concepção dialética do desenvolvimento infantil e da emoção	17
2. A importância da educação escolar no desenvolvimento social e afetivo	21
2.1 A instituição escolar e a vivência das emoções construídas socialmente	22
2.2 O papel do professor no desenvolvimento sócio-afetivo	24
2.3 A motivação como fruto do desenvolvimento afetivo na educação escolar	27
CONCLUSÃO	30
BIBLIOGRAFIA	31

A escola e o desenvolvimento sócio-afetivo da criança

Kelma Josilândia de França Santos

Resumo:

No universo das preocupações com as funções sociais da escola, enquanto instituição responsável pela educação e socialização das novas gerações, no momento em que a sociedade torna-se cada vez mais complexa e exigente de competências técnicas e intelectuais, em detrimento das relações humanas, o presente artigo busca elucidar a importância da educação escolar no desenvolvimento sócio-afetivo das crianças. A crise generalizada que presenciamos nas transformações das relações familiares e sociais como um todo, onde as manifestações de desrespeito, de intolerâncias e atos de violência estão presentes também no interior da escola, aponta para a necessidade de priorizar a humanização e a afetividade no trabalho educativo, como forma de minimizar os efeitos sociais devastadores da falta de afeto entre os seres humanos. Dessa forma, ao longo deste artigo, buscaremos traçar considerações sobre diferentes abordagens conceituais acerca da afetividade. No âmbito da Psicologia, recorreremos às abordagens de Jean Piaget, cuja teoria do desenvolvimento cognitivo enfatiza, também, o papel da afetividade no progresso intelectual. Outro autor que trata desse desenvolvimento psicológico é Vigotsky, para quem a afetividade tem influência fundamental na aquisição de conhecimentos, assim como tem significado construído social e culturalmente. Henry Wallon, também concebendo as relações afetivas como essencialmente culturais, emprega à afetividade um papel imprescindível ao desenvolvimento humano, pois, na sua visão, a capacidade de relacionar-se afetivamente é que vai, ao longo da história, produzindo o ser humano como ser social. No que se refere à própria dimensão pedagógica do desenvolvimento afetivo, buscamos a fundamentação no pensamento de Paulo Freire, para quem o ato educativo é ao mesmo tempo político e afetivo; como também, embasamos nosso estudo com a multidimensionalidade do sujeito evocada por Edgar Morin, para quem o indivíduo e o meio, ou o próprio conhecimento, não podem ser fragmentados. Recorreremos, ainda, à abordagem de Tardiff e Lessard, que consideram a docência como uma atividade de interações humanas e, portanto, essencialmente afetiva, inter-relacionando tais conceitos com as práticas educativas escolares que podem servir a esse desenvolvimento sadio na socialização e afetividade da criança.

Palavras-chave: educação escolar – socialização – afetividade.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a sociedade atravessa uma grande crise de valores. Ao tempo em que presenciamos uma enorme evolução no cenário tecnológico e produtivo, somos testemunhas também de um crescente desajuste nas relações humanas. As instituições modernas, dentre as quais a família e a escola, responsáveis mais diretos pela socialização das crianças, vivem em permanente crise e, assim, enfrentamos problemas de violência, de desrespeito, de intolerâncias e preconceitos, dentro dessas instituições. Tais ocorrências demonstram como pais e professores precisam se debruçar com mais afinco e compromisso no cuidado com o desenvolvimento sócio-afetivo das novas gerações.

Desde o nascimento, o ser humano carrega consigo as manifestações dos seus sentimentos e desejos, sendo capaz de demonstrar prazer ou insatisfação. Entretanto, é no transcorrer de seu desenvolvimento psicológico e social que, nas interações com os outros sujeitos, desenvolve, juntamente com outras aprendizagens, a sócio-afetividade. As pessoas que vivem no nosso meio podem, com um simples gesto, nos entristecer; com um olhar, despertar sentimentos; com palavras displicentes, golpear o ego, abrir feridas, provocar traumas. Por outro lado, relacionar-se com o outro também pode ser prazeroso e provocar bons sentimentos, ajudando no crescimento individual e social sadio.

Paradoxalmente, enfrentamos tantos transtornos e desajustes, que a coexistência estabelece uma atenção constante na trajetória percorrida pelas novas gerações. Os caminhos que se apresentam na sociedade contemporânea são repletos de “armadilhas” e contradições. A complexidade da vida social, exigente de competências e autonomia individualistas, onde os principais meios de socialização das crianças procuram fortalecer as práticas competitivas e meritocráticas, termina por prejudicar as relações afetivas.

Tanto na vida em família, quanto no ambiente escolar não há preocupação com as relações afetivas que as crianças estabelecem umas com as outras, mas, ambos são meios de socialização que atuam dentro de um sistema de classificação e controle do comportamento e dos resultados de tarefas cognitivas, em detrimento do desenvolvimento global da criança.

Por um lado, o ambiente familiar sofreu transformações pelas demandas da vida moderna, ou seja, as crescentes mudanças no sistema produtivo alteraram significativamente as relações na instituição familiar. Os pais não possuem mais tanto tempo nem conhecimentos para educarem os filhos nas relações com as outras pessoas, na transmissão de valores éticos e morais; do mesmo modo, também não têm tempo de demonstrar afeto, de ensinar brincadeiras que antes passavam de geração à geração; de contar histórias e fábulas que transmitam valores afetivos; etc. Assim, esse sinuoso e imprevisível caminho do desenvolvimento sócio-afetivo vai se apresentar como mais uma das funções da escola.

Nesse mundo complexo, onde o conhecimento se coloca também como material de consumo, representando uma espécie de capital cultural e as exigências que são apresentadas para a educação escolar determina a formação de sujeitos autônomos e capazes de lidar com a rapidez das transformações, as relações humanas são prejudicadas e ser professor é um grande desafio. A arte de transformar seres em formação em cidadãos não há fórmulas, regras, direção definida. Mas determinam-se habilidades e competências como objetivos, não importando as marcas do desenvolvimento social e emocional, deixadas nesse percurso.

O afeto fortalece as pessoas. Sem essa preciosa ferramenta, as competências do professor se limitarão a transmissão de conhecimentos prontos, científicos e ao controle do comportamento, na disciplinarização dos corpos e mentes, proporcionando a fragmentação do aluno, pois o conhecimento sem desenvoltura, sem relações com o mundo e com os outros, dificilmente fará a conexão entre os paradigmas propostos pela escola e as ambições dos que buscam a educação como o caminho de crescimento humano e pessoal.

Nesse terreno vulnerável, cultivar o outro é converter-se em protagonista do enredo ensino-aprendizagem, no qual o preparo e o profissionalismo do educador fazem total diferença na intervenção para atingir o alvo humanista e não desviar o aluno desprovido de estrutura, principalmente familiar, da formação humana. Daí a importância de inserir a preocupação com o desenvolvimento sócio-afetivo no recinto escolar, convidando professores, gestores, especialistas, família e comunidade para cultivarem a semente do comprometimento com as relações humanas, cada vez mais frias e corrompidas pelos transtornos da vida moderna.

Muitos buscam respostas científicas para os problemas da humanidade por acreditarem em soluções metódicas, crenças que tamanha metamorfose nos anseios, no

comportamento humano é consequência da própria evolução, num planeta onde os dispositivos tecnológicos tornam-se extensão dos homens. Esse olhar diferenciado permite o subterfúgio de sentimentos e valores, como respeito e amor pelo outro, fazendo da convivência um relacionamento frio. A tecnologia vem facilitando em muitos aspectos a vida no planeta, mas também tem elevado barreiras entre as pessoas, a ponto de pais e filhos manterem uma relação sem calor humano, por exemplo.

Essas dificuldades nas relações pessoais vêm provocando o desequilíbrio social e familiar. Assim, tem se caracterizado como um terreno propício às pesquisas, além de buscas para encontrar soluções, no âmbito da educação, para o incentivo à emotividade humana. As investigações vêm gerando conceitos, e concepções teóricas acerca das trocas sócio-afetivas entre os sujeitos sociais, onde conhecimentos no âmbito de diversas ciências humanas, como a psicologia infantil, a sociologia e a pedagogia, vão se apresentar com relações de interdependência, para tentar elucidar os caminhos do desenvolvimento social e afetivo, no intuito de melhorar as relações humanas.

1. Algumas concepções sobre o desenvolvimento sócio-afetivo

1.1 Das concepções de Rosseau sobre a infância à teoria desenvolvimentista de Piaget

A criança, desde o sec. XVIII, com as concepções de Rosseau, passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, que deve ser deixada livre para expressar sua curiosidade própria e desenvolver seus potenciais com espontaneidade. Essa idéia rompeu com a primeira concepção de infância, onde a criança era vista como má e facilmente corrompível, necessitando de moralização e disciplina. Contrariamente, o desenvolvimento infantil passou a assumir certa relevância, exigindo que o encaremos em todos os aspectos, tendo em vista que essa criança em desenvolvimento é um ser integral, não pode ser fragmentado, sendo suas emoções tão importantes quanto sua inteligência, no processo de ensino e aprendizagem.

No universo dos sucessores da abordagem Rosseauriana, a teoria da psicogênese humana de Jean Piaget, embora não tenha canalizado sua atenção para o desenvolvimento das relações afetivas, tendo como objeto principal o desenvolvimento cognitivo e, por isso, efetivando pesquisas e experimentos sobre como as crianças desenvolvem diversos conceitos matemáticos e/ou lingüísticos; de certo modo, também destaca a importância do desenvolvimento afetivo, a partir do momento que salienta a importância das interações sociais no desenvolvimento da inteligência. La Taille (1992), ao citar Piaget, dentro desse conceito, afirma que, para o autor, o desenvolvimento da inteligência humana depende de relações sociais que são, na maioria das vezes, negligenciadas.

Na visão de Piaget, há relações intrínsecas entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento moral. A criança pequena vai superando seu característico egocentrismo à medida que se apercebe do outro e de suas necessidades, ao mesmo tempo em que se dá conta da importância de interagir com o outro e respeitar seu espaço. Primeiramente, esse desenvolvimento se dá no seio da família. Nas relações que estabelece com os pais e irmãos, a criança vai desenvolvendo a consciência do significado de conviver com outras pessoas. Assim, a formação da consciência e dos sentimentos morais vai depender das relações afetivas que a criança vivencia com seus parentes.

Essas primeiras vivências afetivas são de grande importância, tendo em vista que servirão de parâmetro para o desenvolvimento da afetividade com outros grupos e em outros âmbitos, como é o caso da escola. O desenvolvimento cognitivo, afetivo e social se dá de maneira interdependente. Assim, o desequilíbrio em qualquer desses aspectos pode comprometer o conjunto, sendo observável que crianças com problemas familiares apresentem não só problemas afetivos, mas também de aprendizagem das matérias escolares.

Para Piaget, como afirma La Taille (1992), no desenvolvimento social da personalidade, o ser humano deve tomar consciência da relatividade da perspectiva individual, desenvolvendo crescentemente a noção do outro, a perspectiva universal ou os outros desejos e concepções possíveis. Neste sentido, as relações sociais assumem grande relevância, haja vista a necessidade de interação para superação do eu egocêntrico e desenvolvimento da significância do outro e das relações entre o eu e o outro.

Assim, embora não tenha dado destaque ao desenvolvimento social e afetivo, a teoria piagetiana também nos ajuda a compreender a influência das interações sociais no desenvolvimento humano, tendo em vista que essas interações propiciam o desenvolvimento da inteligência em consonância com as necessidades da vida em sociedade.

1.2 Vigotsky e a concepção de afetividade como produto das relações histórico-sociais

Outra abordagem que procura elucidar o papel da afetividade no desenvolvimento humano é a teoria histórico-social de Vigotsky. Para este autor, ao separar o desenvolvimento intelectual do desenvolvimento afetivo como objeto de estudo, a psicologia tradicional é considerada frágil e insuficiente, enquanto teoria explicativa do desenvolvimento humano, uma vez que esta apresenta o processo de pensamento como “fluxo autônomo de pensamentos [...] dissociados da plenitude da vida, das necessidades dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa” (apud Kohl: 1992, p. 76).

Na concepção de Vygotsky, diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico. Assim, o autor busca romper com as teses que relativizam o papel que a afetividade detém para a promoção do desenvolvimento psico-social do homem, colocando-a independentemente de especificidades culturais. Para ele, existe a necessidade do reconhecimento de que a afetividade possui um caráter de ação que norteia toda atividade

humana. E, as atividades humanas, consideradas como produzidas histórica e socialmente, são mediadas pela linguagem em *zonas proximais* (Vigotsky, 1991), onde padrões de comportamento são internalizados pelas crianças e depois manifestados como aspectos de seu desenvolvimento real. Para o autor,

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece [...] no momento em que a fala socializada é *internalizada*. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma *função intrapessoal* além do seu uso *interpessoal*. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VIGOTSKY, 1991: p. 30).

Diante disso, observa-se a importância das relações sociais na construção da noção do eu e do outro, num processo concomitante de diferenciação e socialização, bem como, de internalização de comportamentos afetivos advindos desses processos de socialização. Todas as questões evocadas aqui levam à reflexão em torno da multidimensionalidade do ser social e sua íntima relação com as etapas do desenvolvimento.

As relações de cooperação constituem o ponto de partida para o progresso moral, intelectual e afetivo, por garantir a reciprocidade entre os indivíduos, tornando-os capazes de aceitar o ponto de vista alheio e perceber-se nele. Na cooperação prevalece o respeito mútuo, a autonomia. Esses são fatores decisivos a serem considerados na prática educativa intra e extra-escolares, buscando respeitar e aproveitar as relações de cooperação que naturalmente emergem dos contatos entre as crianças.

As relações interativas fundadas nas atitudes de cooperação e companheirismo possuem a multidimensionalidade, a dinâmica e a interdependência social humana, conferindo à afetividade a importância que ela merece, na realização de uma educação mais recíproca com suas finalidades, já que o intuito desta é a formação plena do sujeito.

Para explicitar o pensamento de Vigotsky acerca da relação entre as dimensões cognitiva e afetiva para o desenvolvimento humano, é necessário significá-la como uma abordagem holística, promotora de uma análise totalizante e não-fragmentada. Há no pensamento desse autor a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual não se dissociam. Para Vigotsky (1991), as idéias contêm atitudes afetivas relacionadas ao fragmento de realidade ao qual se referem, o que possibilita seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa à direção específica tomada por seus pensamentos, ao seu comportamento e a sua atividade.

Vygotsky sugere uma aparente anterioridade da ação, quer dizer, da experiência direta, onde se encontra o fluxo desenfreado de nossos anseios e necessidades ao pensamento generalizante, considerado função psicológica superior que ordena as representações mentais, adquiridas culturalmente, no mundo real. Assim, o autor concebe o afetivo como força volitiva para o cognitivo, que, por sua vez, é regulador do afetivo.

Vygotsky estudou o processo de desenvolvimento cognitivo relacionando-o à estruturação dinâmica entre o que definiu como funções mentais e consciência. De acordo com sua definição, as funções mentais ou funções psicológicas superiores (em contraposição às funções elementares, de caráter involuntário), são processos voluntários, ações conscientemente controladas, mecanismos intencionais, sendo resultado da inserção do indivíduo em um contexto sócio-histórico.

Vygotsky (ibidem) concebe o desenvolvimento humano, também no terreno afetivo, a partir de sua dimensão social, de onde a dimensão individual é derivada e, por isso mesmo, secundária. Na sua maneira de ver, o desenvolvimento afetivo constitui uma “organização objetivamente observável do comportamento, que é imposta aos seres humanos através da participação em práticas sócio-culturais”, por sucessivos processos de internalização dessas práticas, que não se restringem à mera cópia da realidade externa já existente.

A consciência passa a ser percebida como uma forma de organização dinâmica de nossas funções mentais superiores, de nosso comportamento, tal como expresso na citação anterior, onde é implicitamente definida como um sistema organizativo de significados em que o afetivo e o dinâmico se unem. O desenvolvimento, determinado culturalmente, segundo Vygotsky, pode ser explicado por possuir a linguagem como elemento mediador entre indivíduo e influências do mundo exterior.

Assim, a linguagem se torna condutora das operações com signos, o sistema de representações que substitui o real, fornecidos por dada cultura aos indivíduos que a constituem. Entretanto, também através da linguagem e dos gestos, nas trocas sócio-culturais, as crianças internalizam saberes afetivos e, não só, os saberes que são inteligíveis.

Assim, a linguagem, esse sistema simbólico de mediação entre o sujeito e o objeto – que além do intercâmbio social, presta-se principalmente à função de contribuir para a construção do pensamento generalizante, que se dá a partir da generalização das experiências em categorias conceituais, ou seja, classes de objetos com atributos em comum, selecionados sob a ótica de um grupo cultural - se consubstancia num instrumento de organização do conhecimento, de ordenação do mundo real e, assim sendo, torna-se um importante fator desencadeante da

construção da própria consciência humana. Esta a qual Vygotsky confere papel central na concepção que possui das relações entre afeto e intelecto.

O pensamento vygotkiano quanto às questões relacionadas mais estreitamente à temática da afetividade considera que as emoções fazem parte de nossas funções psicológicas e, assim como as primeiras, apresentam uma dimensão social que as determina. Sendo, pois, um fenômeno psico-social, as emoções dependem de uma consciência social fornecida pela cultura que dite as diretrizes para o sentimento, no tocante a quando, onde e o que sentir; e que estas estabeleçam, enfim, códigos legais, morais e sociais que as sustentem.

Por outro lado, a violação dessas regras do sentimento, equivale a desenvolver uma nova ideologia social, um novo sistema social. Vemos, por exemplo, que as constantes revoluções emocionais trazidas pelo desenvolvimento social e histórico da humanidade provocaram mudanças nas formas de sentir e viver os sentimentos. Em geral, “à medida que mudam as ideologias sociais e os sistemas sociais, eles trazem consigo novas normas de emoções” (RATNER, 1995, p.67). Assim, houve tempos em que sequer existia o sentimento de afeto e proteção para com as crianças, por exemplo; assim como, sentimentos e emoções diferentes vão traçando diferentes relações de gênero, historicamente.

Podemos inferir, portanto que, muito embora haja correspondentes emocionais nos animais e bebês humanos, as emoções de um ser humano adulto, sendo, pois, mediadas pela consciência social, não mais possui uma base natural e espontânea comum aos primeiros. Como o próprio Carl Ratner enfatiza, embora algumas emoções possuam correspondentes naturais, a maior parte das emoções, entre as quais a vergonha, a gratidão, o dever, a raiva, a piedade, o remorso, a admiração, o ódio, o desprezo, a vingança, o amor e a culpa, não possuem, são culturalmente desenvolvidas. “A falta de correspondentes naturais para essas emoções torna ainda mais evidente seu caráter social” (RATNER, 1995: p.68).

A partir do pressuposto que a dimensão social das emoções é culturalmente determinada, pode-se inferir que a existência, a qualidade e a intensidade delas são tão diversas quanto o universo de conceitos e práticas sociais específicas existentes. Por outro lado, sendo as emoções compreendidas como invenções sociais para servir aos propósitos humanos e que dependem da cognição, da interpretação e da percepção, as variações das atitudes emotivas podem ser consideradas plausíveis.

A qualidade socialmente mediada das emoções reflete o fato de que as emoções servem a propósitos comunicativos, morais e culturais complexos. O significado complexo de cada emoção é resultado do papel que as emoções desempenham em toda a gama de valores

culturais, relações sociais e circunstâncias econômicas dos povos (RATNER, 1995).

A abordagem de Ratner (1995) desvela, assim como Vigotsky, a idéia cristalizada pela Psicologia tradicional de que as reações emocionais estariam intrinsecamente ligadas aos processos viscerais dos indivíduos. Contrariamente, consideram as manifestações de estados emocionais como causas de processos psicológicos, despertados nas interações sociais. Não se trata apenas da atividade autônoma do sistema nervoso, que influi somente na intensidade dessas reações emocionais; mas, da avaliação cognitiva, um processo de interpretação do estímulo externo que se estende até a compreensão sobre a origem da excitação interna, e influi na qualidade emocional. No entanto, tal avaliação cognitiva impregnada pelo conteúdo histórico-cultural de uma sociedade específica pode, por vezes, resultar em reações diversas.

Para Vigotsky (1991), a compreensão do desenvolvimento do pensamento humano só se torna possível ao entendermos sua base afetiva. Na sua teoria histórico-social do desenvolvimento humano, considera pensamento e afeto como categorias indissociáveis, tendo em vista que a base dos processos de evolução humana, dentre os quais, os afetivos, é a interação entre os sujeitos. Nas suas palavras,

Quem separa o pensamento do afeto nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo [...] a vida emocional está conectada a outros processos psicológicos e ao desenvolvimento da consciência de um modo geral (VIGOTSKY apud ARANTES, 2003: p.18-19).

A abordagem histórico-cultural considera que o ser humano é resultado de processos físicos e mentais; cognitivos e afetivos; internos e externos. No tocante às emoções, à medida que o indivíduo aprimora o controle sobre si mesmo, as mudanças qualitativas são percebidas em seu desenvolvimento sócio-afetivo. Assim, segundo os pressupostos de Vigotsky, o ser humano, assim como aprende a agir, a pensar e a falar, por intermédio da cultura, das suas interações com os outros, também aprende a sentir e a expressar sentimentos.

1.3 Henry Wallon: outra concepção dialética do desenvolvimento infantil e da emoção

Embora Vigotsky consiga estabelecer um claro embasamento sobre a temática da relação entre afetividade e desenvolvimento cognitivo, a apresentação de outra abordagem, como a do estudioso francês Henri Wallon (1879-1962) vai possibilitar um aprofundamento na análise dessas categorias, contribuindo para uma maior compreensão dos múltiplos aspectos envolvidos. Wallon procura elucidar teoricamente a emoção humana, tornando-se imprescindível ao

desenvolvimento de qualquer estudo sobre afetividade.

A dimensão afetiva ocupa lugar central na teoria de Wallon, o que não ocorre com as concepções abordadas, anteriormente. A afetividade, na teoria walloniana, segue a lógica desenvolvimentista da teoria darwinista, sendo vista como instrumento de sobrevivência. Portanto, sua origem e evolução está relacionada à necessidade histórico-social da espécie humana, para sobreviver em sociedade. Além disso, à afetividade compete a transição entre o estado orgânico do ser e sua etapa cognitiva, racional; diferenciando os seres humanos das demais espécies, no tocante às atividades mentais.

Nesse sentido, a afetividade, que corresponde à primeira manifestação do psiquismo, é responsável pelo desenvolvimento cognitivo, ao instaurar vínculos imediatos com o meio social, abstraindo deste, o seu universo simbólico, culturalmente elaborado e historicamente acumulado pela humanidade. Por conseguinte, os instrumentos mediante os quais se desenvolverá o aprimoramento intelectual são, irremediavelmente, garantidos por estes vínculos, estabelecidos pela consciência afetiva.

Por essa razão, há a associação entre transtornos emocionais e o comprometimento do pensar reflexivo, bem como o inverso. A produção da emoção está intrinsecamente relacionada às nossas vivências positivas ou negativas, no âmbito da afetividade. Do mesmo modo, a construção de variantes emocionais na nossa personalidade, garantindo um percurso sadio ou patológico nas formas como vivenciamos ou não o afeto com os outros sujeitos dos grupos em que estamos inseridos – a exemplo, primeiramente, da família – são produzidos culturalmente.

Um exemplo que pode ilustrar o pensamento anterior é encontrado nas relações de pais e filhos brasileiros, dependendo do grupo étnico a que pertencem: crianças de etnia indígena são criadas de forma mais livre e raramente sofrem castigos corporais. Por outro lado, os dados referentes à violência doméstica contra crianças demonstram que as crianças descendentes de negros, no Brasil, são mais castigadas fisicamente. Esses dados não são aleatórios, mas demonstram como os negros foram aprendendo, culturalmente, a “educar” através dos castigos corporais, uma vez que essa crença é produto das relações histórico-sociais escravagistas.

Mussen (2006), ao analisar os dados de estudos realizados com três grupos de crianças com diferentes relações afetivas com seus pais, afirma que as crianças que eram tratadas com mais afeto e diálogo eram igualmente afetivas e mais tranquilas, comparadas às crianças cujos pais eram muito permissivos ou autoritários, que apresentavam maiores problemas de disciplina e de convivência com outras crianças, na escola.

Segundo a abordagem de Wallon, as manifestações afetivo-emocionais são de três naturezas: primeiramente, de natureza química, tendo o nosso organismo o poder de produzir quimicamente, sucos graxos que adoecem nosso fígado ou estômago, ao dissabor das emoções negativas, por exemplo; depois, a do tipo mecânico-muscular, quando um indivíduo tem uma sensação muscular desagradável, por exemplo, causada pelo enrijecimento do músculo numa situação de estresse ou contrariedade; e, finalmente, uma abstrata, representacional, onde vamos assimilando culturalmente as trocas afetivas.

Wallon acrescenta, ainda, a emoção de natureza hipotônica, considerada por outros teóricos como desorganizadora da vida racional, tendo em vista que relaciona-se às manifestações explosivas das emoções, que fogem ao que é aceito cultural e socialmente. Entretanto, essas abordagens desconsideram que o seu potencial explosivo e imprevisível surge apenas quando a emoção não consegue ser transformada em ação mental ou motora, quando permanece emoção pura, manifestando-se, como o próprio Wallon define, numa “forma somática, confusa, global da sensibilidade, que subindo como uma onda, apaga a percepção intelectual e analítica do exterior” (WALLON, 1989)

Ao reconhecer a origem do desenvolvimento afetivo na ontogênese e filogênese da espécie humana, Wallon admite que, nesta perspectiva, a afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa : ela é também a fase mais primitiva, mais arcaica do desenvolvimento. O ser humano já nasce – ainda com a manifestação de reflexos e sensações motoras primárias, numa vida puramente orgânica – um ser afetivo. Dessa afetividade rudimentar, vai se diferenciando, progressivamente, a vida racional, socialmente organizada, também no âmbito das emoções.

Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, mais há a predominância da primeira subjugada à intensa atividade cognitiva, havendo um longo estado de reciprocidade entre ambas, de forma que as aquisições de cada uma repercutem sobre a outra, decisiva e permanentemente.

A evolução humana que vai se construindo ao longo do tempo, vai produzindo o ser mais racional e menos emotivo. Assim, para Wallon, a evolução afetiva está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento cognitivo, visto que difere significativamente entre uma criança e um adulto, levando à suposição de que existe incorporação de construções da inteligência pela afetividade, na trajetória de desenvolvimento da cognição ou racionalidade.

Do mesmo modo que Piaget estabeleceu os estágios do desenvolvimento cognitivo, Wallon define etapas na evolução da afetividade, cuja fase inicial, a chamada

afetividade emocional, diz respeito à construção exclusiva do eu, consubstanciada na denominada pura emoção. Essa emoção mais primitiva, do primeiro estágio evolutivo da afetividade é inteiramente dependente da presença concreta do outro para o estabelecimento de trocas afetivas.

É assim, por exemplo, que há a satisfação de necessidades básicas do bebê, que pressupõe a existência de uma mediação social. A criança recém-nascida chora e sacode as pernas, ao perceber a presença do adulto, por que terá suas necessidades satisfeitas, como a troca da fralda, a mamadeira ou o acalanto no colo. Sobre o pensamento de Wallon no que se refere a esse pensamento de desenvolvimento humano, Galvão (2010) afirma:

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva [...] No estágio *impulsivo-emocional*, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado da criança com o meio [...] a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê com as pessoas (GALVÃO, 2010: p. 43)

Entretanto, há o desenvolvimento e maturação de competências necessárias ao posterior interesse pela exploração da realidade externa, também no campo afetivo. Na gradual aquisição, pela inteligência, da função simbólica, através da utilização da linguagem, é produzida uma forma cognitiva de vinculação afetiva: a *afetividade simbólica*.

Para Wallon (1989), da mesma forma que as crianças pequenas desenvolvem o simbolismo com a linguagem e outros signos, também expressam simbolicamente o que sentem. Assim, crianças tratadas com carinho não dispensam o mesmo tratamento a uma boneca; ou, do contrário, não “discutir” coléricas com seus pares e maltratar os “filhos”, durante a brincadeira ou jogo simbólico em que externalizam o que internalizam das relações afetivas familiares.

Ao traçar considerações sobre o processo de construção do sujeito, Wallon afirma que, de acordo com as etapas evolutivas da afetividade, a construção do eu (sujeito) se dá nos momentos predominantemente afetivos do desenvolvimento, na interação com outros sujeitos. Já nas etapas de caráter predominantemente cognitivo, se dá a construção do objeto, ou seja, o conhecimento sobre a realidade externa, determinada pela cultura geral de sociedade.

Na evolução dos estágios de desenvolvimento, segundo Wallon, há uma alternância no predomínio das características afetivas ou cognitivas. Por volta dos três aos cinco anos de idade, estágio denominado personalismo, as funções afetivas se sobrepõem à razão e “a construção da consciência de si se dá por meio das interações sociais [...] definindo o retorno da predominância das relações afetivas” (GALVÃO, idem: p. 44).

Embora haja essa alternância entre os aspectos afetivos ou cognitivos, ambos não

se excluem, uma vez que o que já foi incorporado pela criança, em termos de afetividade e cognição, será integrado aos aspectos característicos das etapas subseqüentes. Assim, a afetividade no primeiro estágio, embora predominante nas relações do bebê com o meio, ocorre ainda de forma bruta, reflexiva, constituindo comportamentos impulsivos. Todavia, mais tarde, após incorporar dados do ambiente externo processados pelas funções cognitivas, a afetividade também torna-se mais refinada, uma vez que a criança incorpora os recursos intelectuais disponíveis para vivenciar as emoções.

2. A importância da educação escolar no desenvolvimento social e afetivo da criança

Depois do ambiente familiar, a escola é o local de socialização por excelência. Na escola, aprendemos não apenas os conteúdos científicos, mas também e principalmente, aprendemos sobre normas e valores de convivência social. A escola que hoje possuímos, com regras, conteúdos programáticos, divisão por séries e demais mecanismos de controle é, portanto, algo articulado ao surgimento do sentimento dos adultos em relação às crianças, onde se enfatiza sua capacidade intelectual em detrimento de sua autonomia afetiva.

Para Candeias (2004), é necessária a percepção de que a escola não trabalha a totalidade de saberes humanos (o que seria praticamente impossível), fazendo um recorte intencional, onde o que impera, de acordo com a lógica das tradições e demandas econômicas, políticas e sociais, são os conhecimentos considerados válidos ou os *regimes de verdade* aceitos.

Entretanto, embora haja a necessidade de adaptação social aos rumos da sociedade capitalista, enfatizando a formação do intelecto para que as novas gerações sejam capazes de lidar com a rapidez das transformações e com os avanços tecnológicos, num processo de educação permanente de suas habilidades cognitivas, a instituição escolar também se vê diante de outras funções.

No universo de competências formativas ora destinadas à instituição escolar, há a necessidade de trabalhar a afetividade, que já não se constrói facilmente, no seio da família ou na vizinhança de bairro. Para Freire (1996) as relações afetivas entre educador e educando fortalecem os laços entre eles, ao mesmo tempo em que permite que a aprendizagem flua como algo prazeroso. Num estudo de Barbosa (2004), onde traça uma análise teórica entre as concepções de Freire e Morin, a autora diz que:

Morin e Freire sugerem uma educação que reflita e englobe as novas instrumentações eletrônicas, voltadas para o desenvolvimento da aprendizagem humana, respeitando tanto as dimensões materiais, quanto espirituais. Desta maneira, criaremos novas formas de relacionamentos, que ajudem as pessoas a aprender a

conviver e a criar um mundo de paz, de harmonia, de fraternidade e solidariedade humana (BARBOSA, 2004: p. 179).

Na sociedade contemporânea, com tantas necessidades e bens simbólicos a serem conhecidos (ou porque não dizer consumidos), diante de tanta complexidade a educação escolar deve promover a construção do conhecimento e a autonomia dos sujeitos, através da afetividade. Freire e Morin, ao defenderem a prática educativa *libertadora* ou a formação do *pensamento complexo*, respectivamente, afirmam que o sujeito cognoscente e o mundo que o cerca não podem ser fragmentados, sendo sua afetividade e sua capacidade intelectual interdependentes.

Assim sendo, é necessário que a escola repense suas funções e práticas, tendo em vista que o desenvolvimento sócio-afetivo é tão importante quanto a inteligência e que esta última é aprimorada justamente com o afeto. É preciso que a educação das crianças, contrariamente aos métodos coercitivos que foram naturalizados na cultura escolar, seja embasada no bom relacionamento entre os sujeitos de sala de aula. É imprescindível trabalhar e respeitar o humano como um todo: sentimento, emoção e razão. Esse equilíbrio é tão ou mais importante quanto o uso consciente das tecnologias e dos currículos e programas escolares.

2.1 A instituição escolar e a vivência das emoções construídas socialmente

As teorias que vimos anteriormente, da mais funcionalista a mais dialética concepção que se tenha do desenvolvimento infantil, têm em comum a defesa da afetividade como algo construído socialmente. Esse ponto comum entre os teóricos da psicologia infantil deve-se ao simples fato que falar de afeto e de emoção é fazer referência a uma atividade humana e social, que necessita da interação entre os seres humanos para existir.

Com efeito, se uma pessoa fosse solicitada a estipular os dois principais objetivos da educação através do tempo e do espaço, ela indicaria, muito provavelmente, ‘a moderação de papéis adultos’ e ‘a transmissão de valores culturais’[...] toda sociedade deve assegurar-se de que os seus valores mais centrais – sejam eles bravura ou serenidade, gentileza ou rudeza, pluralismo ou uniformidade – sejam passados com êxito para aqueles que um dia serão eles próprios os transmissores dessas virtudes (GARDNER, 1999: p. 28)

Na sociedade moderna, tais virtudes e valores foram se multiplicando tanto por causa da divisão dos conhecimentos, quanto pela diferenças culturais que foram se somando à vida privada. As concepções da própria Psicologia, no contexto educacional, foram se ampliando no tocante às explicações da vida infantil, levando para o interior da instituição escolar a

definição de “educação ativa”, onde o interesse do aluno e a preocupação em propiciar-lhe a construção do conhecimento, em colocá-lo em permanente estado de ação com o meio, é o objetivo principal, no sentido de aprimoramento da capacidade cognitiva da criança.

Assim, como vimos nas abordagens sobre o desenvolvimento sócio-afetivo, cabe à educação, em cada uma das etapas do desenvolvimento infantil, a satisfação das necessidades orgânicas e afetivas, a oportunidade para a manipulação da realidade e a estimulação da função simbólica, ajudando o aprendiz na construção de si mesmo como indivíduo e ser social.

Embora a instituição escolar deixe mais marcas no que diz respeito a aprendizagem de formas de convivência, o processo de ensino-aprendizagem tem se limitado ao desenvolvimento de algumas poucas habilidades, exigidas socialmente, através de atividades curriculares, onde predominam as de caráter lógico-matemático, intelectualista-pragmático, disciplinar e fragmentado. É preciso fazer da rapidez de pensamento e solução de problemas a meta principal de uma educação que forma para as demandas do mercado. Entretanto,

O compreensível foco dos educadores sobre a cognição teve, por vezes, a infeliz consequência de minimizar a sensibilidade para outros fatores igualmente importantes [...] As emoções servem como um ‘sistema primário de aviso’, assinalando tópicos e experiências a que os estudantes sintam prazer em dedicar-se [...] É uma importante missão criar um ambiente educacional em que floresçam as emoções de prazer, estimulação e desafio (GARDNER, 1999: 88-89).

Observamos, portanto a grande relevância dos aspectos afetivos para o desenvolvimento psicológico, no processo de socialização das crianças e jovens. A escola, contrária e paradoxalmente, desde sua institucionalização e consolidação, tem utilizado métodos repressivos na transmissão e avaliação dos conhecimentos, consubstanciando-se, em vez de ambiente prazeroso, num local onde aprendemos a sentir medo e a competir.

O espaço que nos educa, na verdade, não nos prepara para saber lidar com emoções positivas como a solidariedade ou a generosidade de uns com os outros, mas para sermos ‘melhores’ ou ‘piores’ uns que os outros, no que se refere à aprendizagem de conteúdos e à disciplina. Por outro lado, as relações entre professores e alunos, e, dos alunos entre si são carregadas de emoções e habitam o terreno da afetividade. No pensamento de Freire, educar significa também manter relação de afeto com os educandos e com a própria prática educativa.

Esta abertura ao querer bem [...] significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996: p. 159-160).

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. Como afirma Bernard Charlot:

Um aluno não é apenas uma criança de família, não é apenas um membro de um grupo sócio-cultural. Ele é também sujeito, com uma história pessoal e escolar. É um aluno que encontrou na escola tais professores, tais amigos, tais aulas e que teve surpresas boas e más. É uma criança cujos pais disseram que o que se aprende na escola é muito importante para a vida ou, ao contrário, que não serve para nada. É uma criança que tem irmãos e irmãs ou não, que são bem sucedidos na escola ou não e que podem ajudá-lo ou não.

As funções destinadas ao magistério são muitas, mas são prioritariamente interligadas pelas necessidades humanas. De forma generalizante, o ser humano é um ser social e a educação da humanidade sempre constitui uma política cultural, determinada pelas formas de sociabilidade humana, a cada época. Neste sentido, ser professor ou professora significa, antes de mais nada, ter consciência que nossa sociedade clama por melhores relações entre os seres humanos e destes para com o mundo em que vivem. A educação escolar deve buscar as relações de harmonia entre os sujeitos sociais, diversificados por suas condições, não só materiais de existência, mas também culturais.

2.2 O papel do professor no desenvolvimento sócio-afetivo

A partir da compreensão da diversidade sócio-afetiva dos alunos, faz-se necessário ensinar com mais amor, com mais respeito. O que não pode acontecer é trabalhar com crianças e adolescentes como se eles fossem máquinas. O ser humano é dotado de emoção, razão, sentimento, situação. É preciso respeitar as limitações e diferenças afetivas e culturais, para que o conhecimento seja inserido num terreno fértil, mas que necessita de cuidados, especialmente do afeto que faz germinar o respeito, o carinho; que aproxima aluno e professor, que torna os colegas de classe mais companheiros e solidários, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Na interação que professor e aluno estabelecem na escola, os fatores afetivos de

ambos exercem influência decisiva. Através deles, tanto os alunos quanto os professores vão construindo imagens de seus interlocutores, atribuindo-lhes determinadas características, intenções e significados. Mas para que a interação entre professores e alunos possa levar à construção de conhecimentos, a interpretação que o professor faz do comportamento dos alunos é fundamental.

O educador precisa estar atento ao fato de que existem muitas significações possíveis para os comportamentos assumidos por seus alunos, buscando verificar quais delas melhor traduzem as intenções originais. Além disso, o professor necessita compreender que aspectos da sua própria personalidade – seus desejos, preocupações e valores – influem em seu comportamento, ao longo de interações que ele mantém com a classe, uma vez que, o professor não pode “permitir que a afetividade interfira no cumprimento ético do seu dever” (FREIRE, 1996).

Sampaio (2007), em sua abordagem sobre a educação dos sentimentos e dos valores humanos, sugere que a escola trabalhe o aluno integralmente e afirma que

A Pedagogia do Ser é um caminho que assegura a construção do conhecimento e a própria estruturação humana que se dá no processo de integração do homem consigo mesmo, com o outro e com o ambiente em que vive, através do desenvolvimento dos aspectos físicos, emocionais, mentais e espirituais, das suas potencialidades, criatividade e valores humanos [...] introduzindo metodologias que exercitem [...] desenvolvimento da intuição, dos sentimentos, das emoções, através dos jogos, teatro, música, dança, poesia, história, brincadeiras, vivências, trabalhos corporais, relaxamento, meditação. Nesse trabalho educativo, o clima da escola se transforma, permitindo o equilíbrio nas relações, a integração, a alegria, o dinamismo, a cooperação, a criatividade e a espontaneidade (SAMPAIO, 2007: p. 76)

O pensamento anterior direciona o ato pedagógico para o trabalho comprometido com os valores humanos, considerados por Martinelli (apud Sampaio, idem) os fundamentos morais e espirituais humanos, quando afirma não ser possível encontrar os propósitos da vida em sociedade sem tais valores. Assim, educar dentro dos valores humanos, ainda como defendido por Sampaio (idem), significa transformar a educação em

[...] instrumento afetivo para a realização do homem na conquista da paz, das relações, da liberdade criativa e da busca da perfeição. Desse modo, permite que a síntese cultural e espiritual da humanidade seja compartilhada sem barreiras, formando um alicerce comum, sobre o qual se constroem as relações em benefício mútuo (p. 99).

Entretanto, transformar as práticas pedagógicas vigentes não constitui uma tarefa das mais simples. As escolas foram consolidadas como instituições opressivas em suas práticas de socialização, assim como, os professores também são sujeitos sociais produzidos histórica e

culturalmente, dentro desse ambiente adverso em que transitou culturalmente do papel de detentor do saber e autoridade máxima nas relações intra-escolares ao papel coadjuvante e sem muita importância que o desvaloriza socialmente, tornando o ensino algo obsoleto e centrado a objetividade da educação “no interesse do aluno”.

O professor é um profissional que foi, paulatinamente, perdendo a importância e autonomia de ação, no âmbito educativo, tendo sua própria afetividade e auto-estima prejudicada. Atualmente, a educação escolar, como outras organizações de trabalho contemporâneas, exige desse profissional múltiplas competências dentro de períodos temporais cada vez mais fracionados, tornando o trabalho pedagógico mais técnico que subjetivo.

Por outro lado, a própria formação do professor está deficiente, seguindo também a lógica da cultura escolar. As relações intra-escolares, nos próprios cursos de formação de professores, estão carregadas de autoritarismos, mecanismos de controle e de minimização da capacidade intersubjetiva, tão necessária à docência. Soma-se ainda o fato de que os próprios conhecimentos teóricos e práticos dessa formação são fragmentados. Daí não se desenvolver conhecimentos sólidos, bem fundamentados e o próprio professor possuir leituras de mundo e de palavras limitadas pelas condições de sua escolaridade e cultura.

Na visão de Tardiff e Lessard (2005), a docência constitui um tipo de trabalho a que Hochschild (1983) denomina de *emotional labor* ou trabalho emocional, a partir do momento que, na docência, o trabalhador está no meio de realização de si mesmo, de sua identidade. Trata-se de um tipo de trabalho que

[...] ultrapassa as capacidades físicas e mentais, pois exige um forte investimento afetivo do trabalhador. Nesse tipo de atividade, a personalidade do trabalhador, suas emoções, sua afetividade, são parte integrante do processo de trabalho; a própria pessoa com suas qualidades, seus defeitos, sua sensibilidade, em suma, com tudo que ela é, torna-se, de certo modo, um instrumento de trabalho; nesse sentido, ela é um componente tecnológico das profissões interativas (TARDIF & LESSARD, 2005: p 269).

Na lógica do pensamento explicitado anteriormente, a profissão docente, por seu caráter interativo, já constitui por seu turno uma atividade que requer o exercício da afetividade. Todavia, as relações afetivas entre professores e alunos sofrem influências da cultura escolar, por um lado, assim como das experiências sócio-culturais de fora da escola, por outro. Assim sendo, a heterogeneidade e as peculiaridades dos sujeitos se formam e adentram o universo da sala de aula. E, nas trocas intersubjetivas, muitas e diferentes são as vozes e emoções que se apresentam, na busca do conhecimento.

2.3 A motivação como fruto do desenvolvimento afetivo na educação escolar

A partir do pressuposto de que os aspectos afetivos da natureza humana são elementos responsáveis pela definição das relações interindividuais, base para todo desenvolvimento sócio-cognitivo do ser humano, convém, destacarmos também a motivação como parte integrante desse aspecto e seus determinantes no processo ensino-aprendizagem, bem como, todas as ações da vida prática do indivíduo.

No campo da Psicologia muitos estudos são desenvolvidos a fim de se compreender as variáveis motivacionais do comportamento humano. Hoje, contamos com um número significativo de pesquisas envolvendo esse assunto, porém não há ainda entre os autores que se preocupam com esse tema, usualmente, uma concepção universal aceita.

Todavia, o que nos interessa nesse contexto é perceber a partir desses estudos, as contribuições trazidas, no tocante, ao lugar ocupado no âmbito educacional e as conseqüências do fator motivação, no desenvolvimento do sujeito. Gardner (1999) afirma que quanto mais motivado o indivíduo se encontra, mais demonstrará empenho e satisfação na realização de uma tarefa. Assim, pode-se inferir que uma sala de aula onde se vivenciam boas emoções, além de desenvolver nossa afetividade para o meio social, fora da escola, também possibilitará momentos de ensino e aprendizagem mais gratificantes e enriquecedores da nossa personalidade.

No campo educativo, costuma-se responsabilizar a motivação tanto pela facilidade de aprender do aluno, quanto pela dificuldade. No entanto, esse é um pensamento simplista, pois nega os inúmeros fatores que envolvem as realidades das escolas e das salas de aula. A motivação consiste apenas em mais um elemento considerável e imprescindível, seja para aprender ou realizar algo. Nesse sentido, vale ressaltar que todo comportamento pressupõe um motivo, seja no espaço específico de sala de aula, seja em todas as ações da vida humana, estas são movidas por uma força motivacional, embora não esteja explícita.

A concepção de motivação que mais ganhou destaque condiz com a teoria da evolução, por seu caráter utilitário-funcional para a sobrevivência e desenvolvimento filogenético e ontogênico. Partindo dessa ótica, todo comportamento é motivado e, sobretudo corresponde às necessidades do organismo, daí dizer que o comportamento configura-se em instrumento pelo qual a necessidade é satisfeita.

Sem dúvida, como podemos perceber, a motivação implica componente basilar de toda atividade humana a ser aprendida. Comporta inúmeras situações em que pressupõe aprendizagem. Nesse sentido, é comum observarmos no meio educacional, em particular, no

cotidiano de nossas escolas públicas, o incômodo de muitos educadores em compreender o desinteresse dos alunos, o pouco caso destes pelo que o professor lhes ensina. No cotidiano dessas relações intra-escolares, o professor busca soluções para amenizar os problemas advindos das péssimas condições motivacionais, que são desfavoráveis à aprendizagem.

No entanto, vale destacar que tanto para a ação de aprender quanto de ensinar, faz-se necessário uma força propulsora motivacional que determine ambas as situações, bem como, garanta a otimização do processo ensino-aprendizagem através da melhoria da motivação. Partindo desse pressuposto, compreende-se que o problema da falta de motivação, tão discutido no dia a dia da prática educativa, não se limita aos estudantes, apresentando maiores proporções, que abrangem desde os gestores e especialistas ao corpo docente, tendo em vista as precárias condições que enfrentam os educadores, principalmente nas escolas públicas, no universo da educação brasileira.

As condições adversas enfrentadas pelos professores, no próprio ambiente escolar, são também responsáveis pela falta de motivação desses profissionais. Geralmente, os professores têm pouca disponibilidade de tempo para planejar, baixa remuneração, condição material desfavorável, sobrecarga de trabalho, formação deficiente, desvalorização social, além de problemas afetivos enfrentados na própria vida pessoal, fora da sala de aula. Diante de tantas características adversas no dia a dia da profissão docente, os professores, como todos os seres humanos, costumam desenvolver emoções negativas, prejudicando a afetividade na relação com os alunos. Na concepção de Moraes (2004), os problemas enfrentados no magistério sinalizam para a necessidade urgente da busca de novos fundamentos epistemológicos para a educação escolar, como também, de “um jeito mais harmonioso de se viver/conviver em sociedade” (p.13)

Atualmente, é comum o noticiário levar ao conhecimento do público os atos de desrespeito e violência que ocorrem nas escolas, onde os professores são, muitas vezes, vitimados por atitudes negativas dos alunos. Nos primórdios da instituição escolar, essa relação de desrespeito e violência era inversa, haja vista que os métodos educativos tradicionais castigavam as crianças para discipliná-las e para avaliar seu conhecimento. A evolução no sentimento de infância e o movimento *escolanovista*, polarizando no aluno o maior interesse educacional, fez com que, paulatinamente, o professor fosse desvalorizado, historicamente.

É inegável a relevância do fator motivação no desenrolar da prática pedagógica e, nesse sentido, não importa as estratégias motivacionais que o educador disponha e, sim, o seu compromisso em envolver o educando levando-o a perceber a aprendizagem adquirida também como conquista pessoal. Para Meirieu (2005), deve haver qualidade na execução do trabalho

escolar e esta deve ser incorporada como meio de superação e de desenvolvimento individual.

No que se refere aos aspectos afetivos das relações intra-escolares, Moraes (2004), ao desenvolver um estudo sobre a abordagem do pensamento complexo de Edgar Morin, afirma que é necessário considerar, também nas práticas pedagógicas, que o sujeito aprendiz participa do seu processo de construção do conhecimento, integralmente, com o que o autor denomina sua multidimensionalidade. Assim, o sujeito que aprende mobiliza na construção do conhecimento, não apenas sua capacidade de racionalização, mas também aprende com seus sentimentos, emoções e afetos.

Desse modo, sentir-se motivado tem dependência com os estímulos e demonstrações de afeto presentes na sala de aula. As atividades desenvolvidas na construção dos conhecimentos devem suscitar momentos de prazer e alegria, ao contrário das sensações de medo ou rebeldia que são comuns ao ambiente escolar. Da mesma grandeza e importância do desenvolvimento de capacidades cognitivas como função da escola, estão as competências para relacionar-se em sociedade providos de bons sentimentos. Daí a necessidade de vivenciar as relações de sala de aula, usando e abusando da afetividade.

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções ou outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois, quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade.

CONCLUSÃO

Ao término dessa incursão teórica a respeito do desenvolvimento sócio-afetivo e suas implicações na educação escolar, constatamos que os autores e abordagens trabalhadas, ao implementarem investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano acabam por identificar na afetividade o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana. Os fundamentos da área da psicologia educacional procuram estabelecer as relações entre o indivíduo e a busca do saber, através das interações sociais, convergindo os aspectos da cognição e da afetividade para o processo de socialização, onde o sujeito não pode ser fragmentado, fazendo uso de suas emoções no desenvolvimento sócio-cognitivo.

A escola deveria ser um local prazeroso, onde as práticas educativas estivessem pautadas em bons sentimentos como a cooperação, a solidariedade e o carinho entre os sujeitos da sala de aula. Contraditoriamente, as práticas educativas escolares estimulam a competitividade, impõem valores mais ligados à demanda de mercado, utilizam de repressão da espontaneidade infantil, controlando as crianças através de métodos disciplinares; e, ainda, transmitem conhecimentos dissociados da compreensão do mundo que nos cerca, trabalhando contra a integridade dos sujeitos e da vida em sociedade.

Por outro lado, com a evolução social e a complexidade que ora enfrentamos nas muitas dimensões do ser e estar no mundo, onde sentimentos e vidas são banalizados, o desenvolvimento da afetividade se coloca não só como mais uma função social da escola, mas se converte em um objetivo prioritário na educação das novas gerações.

Entender a relevância desse propósito, de maneira alguma, significa descuidar da importância da instrução para aquisição de conhecimentos, no ambiente escolar. Mas, significa dizer que tão ou mais importante do que a aquisição de competências e capacidades cognitivas, na educação das crianças, para lidarem com as necessidades materiais bem instrumentalizadas; está a necessidade de desenvolver capacidades de convivência com os outros, haja vista a existência dos apelos competitivos e individualistas de outros meios de socialização.

É preciso que comecemos a transformar o paradigma do controle escolar, e, busquemos relações de harmonia e afeto para habitar a instituição escolar, pois estamos diante de crescentes atos de violência na sociedade. Então, trabalhar a afetividade significa extrapolar as determinações injustas do meio social, formando gerações mais emotivas, mais comprometidas e sentimentais.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Teodorico Pinheiro de. Brincar cooperativo: vivências lúdicas de jogos não competitivos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

CANDEIAS, César Nonato Bezerra. Árvores do conhecimento: a concretização da dádiva. In BRENNAND, Edna & GALVÃO, Maria Neuma. Múltiplos saberes e educação. João Pessoa-PB: Editora Universitária/UFPB, 2004.

BARBOSA, Letícia Rameh. Freire e Morin: pontos de encontros e desencontros na perspectiva de uma educação para o futuro. In BRENNAND, Edna & GALVÃO, Maria Neuma. Múltiplos saberes e educação. João Pessoa-PB: Editora Universitária/UFPB, 2004.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo-SP: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

GARDNER, Howard. O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

LA TAILLE, Yves de. – Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.

MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MORAES, Maria Cândido. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

PETRAGLIA, Izabel. Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIAGET, J. & INHALDER, B. A psicologia da criança. Ed. 11. – Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil S/A, 1990.

RATNER, Carl. A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SAMPAIO, Dulce Moreira. A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

TARDIFF, Maurice & LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.